

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための 「聴取による音取りのプロセス」の構築

—小学校低学年から行った2つの授業実践より得られた検証結果をもとに—

奥田 順也¹

はじめに

カラオケなどを楽しむにあたり、例えば若者は楽譜を用いるよりも、インターネットのYouTubeなどを聴いて歌の旋律を覚えて歌うことが一般的と言える（三村ほか2009：93、村田1994：218）。このような歌を聴くことによって、旋律のピッチやリズム、そしてこれらに付けられた歌詞を覚える（以下、総称して「歌の旋律を覚える」）音取りは、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 音楽編』（以下、『解説 音楽編』）の「第3章 第1節（第1学年及び第2学年の目標と内容）2 A（1）」、すなわち、歌唱に関する技能「ウ」に含まれる「(ア) 範唱を聴いて歌ったり、階名で模唱したり暗唱¹⁾したりする技能」の中で、「範唱²⁾をよく聴き、音程、リズム、速度、強弱などに気を付けながら繰り返し模唱させることが大切である」（文部科学省2018b：33）と記されているように、日本の小学校の音楽科の授業でも用いる方法と言える。そして、同じく「ウ」の事項には、「(ウ) 互いの歌声や伴奏を聴いて、声を合わせて歌う技能」（前掲書：35）と記されている。この「声を合わせて歌う技能」について小学校低学年（以下、「低学年」）では、まず斉唱を行うこととされていることから³⁾、新しい歌の旋律を覚えるために楽譜から得られた情報を主とする

¹白鷗大学教育学部非常勤講師
e-mail：junya-okuda@fc.hakuoh.ac.jp

のではなく、聴取によって音取り（以下、「聴取による音取り」）を行い、斉唱、すなわち、「歌唱の活動を通して正しい音程やリズムなどに対する感覚を身に付ける」（前掲書：35）と言ってよい。

この聴取による音取りについては「一般に歌を学習するときには、しばしば1つのフレーズごとに範唱と模唱が繰り返される」（村尾2004a：87）とされている。しかしながら、後述する1.2や3.で挙げる教育雑誌『教育音楽・小学版』（音楽之友社）の特集などで度々、音取りに対する小学校の教員の悩みや、この悩みを改善するための工夫に関する記事が見られる。また、三村ほか（2008：95）が「小学校低学年では子どもたち自身には意識されないものの、中学年以降では『できない』ことを自覚することによって音楽嫌いを生むことになるのである」と述べている。これらのことを踏まえると、「声を合わせて歌おうとする意欲を育て、共に歌う楽しさを味わう」（文部科学省2018b：35）すなわち、子供たちの「歌う意欲」を育成することを念頭に置いた、低学年の時期からでも実践することができる子供たちの歌唱を斉唱へ導くための聴取による音取りのプロセスが必要と考える。なお、前述した「範唱を聴く」という文言に関しては、「第3学年及び第4学年」と「第5学年及び第6学年」にも記されている（前掲書：61、90）ことから、読譜指導も行うことを前提に、低学年から長期間、実践できる必要があると言える。

低学年の時期に行う斉唱では、『解説 音楽編』の歌唱に関する技能「ウ」の「(イ) 自分の歌声及び発音に気を付けて歌う技能」の中で「自己表現の意欲が強く、自分の声を精一杯出して歌おうとする傾向が見られる」（文部科学省2018b：34）、すなわち、「どなり声による歌唱」が問題に挙げられる。そこで奥田（2015）は、この「どなり声による歌唱」の解消法を再考するために、先行研究や教育雑誌の記事の内容を分類し考察を行ったところ、低学年の歌唱活動に対する考え方は一定の見解を得ておらず、その解消法も様々であった。結論としては、3つの必要な条件を挙げた上で、低学年の子供たちの歌声を「適切な声量での地声による歌唱」

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築へと導くことが、「どなり声による歌唱」の解消法に対する基本的な考え方である、とした。この時期の歌唱活動は一斉指導により行われることが多いため、この考え方も「斉唱」へ導くための提案と言える。「どなり声」は「声量」に関することだが、斉唱を行うためには、言うまでもなく「ピッチ」も重要である。奥田（2015：13-14）で分類した「1.2.2 “聴くことを重視した指導”について」の中にも、声量とピッチの関係について言及したのが見られた（蓮沼2005：65-66；2013：46-47など）が、これらは授業実践から得られたデータを科学的に分析したような方法ではなかった。また、奥田（2015）が基本的な考え方とした「適切な声量での地声による歌唱」についても、同じく授業実践から得られたデータを分析したものではなかった。そこで奥田（2016b）では、この指導法の検討に先立ち、「声量」と「ピッチ」の関係を科学的に検証するために、低学年が行った斉唱の音声データを音声分析した。さらに奥田（2016c）では、「適切な声量での地声による歌唱」から始める歌唱指導が小学校中学年にかけての段階的な歌唱指導に成り得るかを検証するために、低学年から中学年にかけて授業実践を行った子供たちの「歌う意欲」と「歌唱技能」を、音声データやアンケート結果を用いて統計的手法で分析した。奥田（2016b；2016c）（以下、「2つの授業実践」）から得られた成果については本研究の根幹に関わるため2.で詳述するが、これらの研究から「どなり声による歌唱」を解消し、「適切な声量での地声による歌唱」による「斉唱」に導くためには、「声量」と「ピッチ」に関する指導法と「歌う意欲」を育成する必要があると考える。2つの授業実践では、共通して「歌う意欲」を育成しつつ、「ピッチ」を揃えることを含む、音楽的な基礎能力を育成するための聴取による音取りと、「声量」をコントロールするための指導を行った。しかしながら、これらの方法を明らかにするには至っていない。

以上を踏まえ本研究では、これらの方法のうち、「ピッチ」を観点とした、低学年の時期から実践することができる「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」を構築するこ

とを目的とする。そのために、本研究では次に挙げる方法を採用。1.では、『小学校学習指導要領 第2章 第6節 音楽』（文部科学省2018a：116-128、以下、『音楽』）などの記述を整理することで、日本の教育現場における「聴取による音取り」の位置づけを確認し、本研究でのこの定義を明確にする。また、奥田（2015）で分類したのものも含めて、「聴取による音取り」、および「プロセス」に関する教育雑誌の記事などの内容を検討することで、本研究で構築するプロセスの必要性を確認する。2.では、本研究で「聴取による音取りのプロセス」を構築するためのデータとなる、2つの授業実践の成果の有効性について、先行研究を踏まえた考察を行う。そして、構築するプロセスの特徴とする「聴覚と視覚の使い分け」の効果について、2つの授業実践に取り入れていた結果をもとに考察を行う。3.では、1.と2.を踏まえ、本研究の目的である「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」を構築し、この手順のねらいなどについて、教育雑誌の記事や関連する研究の記述などを交えながら解説する。

1. 日本の小学校音楽科における聴取による音取りの定義、および「聴取による音取りのプロセス」に関する先行研究などの検討

本章では、「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」を構築することに先立ち、学習指導要領や先行研究をもとに日本の小学校音楽科の授業における「聴取による音取り」の位置づけを確認することにより、本研究でのこの定義を明確にする。また、聴取による音取り・および「プロセス」に関連する先行研究などを検討することで、低学年の時期から実践できる「聴取による音取りのプロセス」の必要性を確認する。

1.1 日本の小学校音楽科での「聴取による音取り」の位置付けと、本研究における定義

歌唱活動における「音取り」は、例えば市民合唱団の練習などでも用いられる一般的なものと言える。しかし、『音楽』、あるいは『音楽編 解説』で「音取り」という文言は用いられていない。『音楽編 解説』において、これに相当する文言は「はじめに」でも挙げた「(ア) 範唱を聴いて歌ったり、階名で模唱したり暗唱したりする技能」と「聴唱」と言える(小長野 2004 : 453)。これらの文言のうち、聴唱については、『音楽編 解説』の「第1章 第2節 2(各領域及び[共通事項]の内容) A(1)すなわち、歌唱に関する技能「ウ」に「(ア) 聴唱・視唱の技能」(文部科学省2018b : 22)として記されている。また、同じく『音楽編 解説』には、この「聴唱」という文言が散見されるが(前掲書 : 13、33、61、90)、同書ではこの文言の説明はされていない。さらに特筆すべきこととして、前述したように聴唱は『解説 音楽編』で習得すべき「技能」とされているにも関わらず、『音楽』においては「聴唱」という文言が見られない。すなわち、現状において聴取による音取りと聴唱の位置付けは曖昧と言える。

そのため、本研究における「聴取による音取り」の定義を明確にするために、ここで聴唱について歴史的な検討を行った研究を概観する。小学校学習指導要領における聴唱の表記について、田代(2017 : 268-269)や小長野(2004 : 453-454)が行った調査によると、戦後の『小学校学習指導要領(試案)』(昭和22年度)では「聴唱」という文言が記されていたが、『小学校学習指導要領(平成元年)』では、「聴唱法」という文言は記されていないことが報告されている。これら2つの研究のうち、小学校音楽科の聴唱の内容について学習指導要領と指導書の内容を中心に歴史的な検討を行った小長野(2004 : 452)では、聴唱のことを「楽譜を見ずに、他人の歌声、楽器の音、音源を聴いて歌う方法」と説明している。すなわち、聴唱は、聴取による音取りと同じく、新しい歌の旋律を覚える時に用いられる方法と言える。しかしながら、本研究では、このような音取りを

聴唱とせず、聴取による音取りと表記した。その理由は、小長野（2004：453）が聴唱について、「はじめに」でも挙げた「範唱を聴いて歌う」ことだけではなく、「伴奏を聴いて歌唱すること」・「他の児童の歌声を聴いて歌唱すること」・「音の重なりや和音の響きを感じて歌唱すること」、「和音合唱」・「輪唱」・「合唱」も含まれると述べていることにある。これらは、『音楽』、および『音楽編 解説』の中で第1～2学年だけでなく、第3～6学年でも挙げられている事項とも関連する。すなわち、聴唱とは、新しい歌の旋律を覚える時に「範唱を聴いて」歌うだけの技能ではなく、第1～6学年までに行う歌唱活動全体を包括する「聴取による技能の総称」と言える。そのため本研究では、新しい歌の旋律を覚える際に用いる聴取による音取りを「聴唱に含まれる技能」として、これとは別に定義する。

1.2 聴取による音取りに関する先行研究などの検討

「はじめに」でも述べたように、低学年の歌唱活動における授業実践をもとに「聴取による音取りのプロセス」を示した研究は見受けられない。しかしながら、1.1でも挙げたような聴取による音取りに関連する聴唱の先行研究や、低学年の歌唱活動以外、または同じく「はじめに」でも触れたように教育雑誌の記事の中に特定の状況による「聴取による音取りのプロセス」に言及した記事が見られたので、それらを検討する。

村田（1994）は、一般教育としての音楽教育において、聴感覚を育成することが重要であることを述べた上で、「『聴唱』を中心とした指導によって、聴感覚の育成を適切に行い、児童・生徒の基礎的音楽能力の向上を図るための試案」（村田1994：224）の手順を詳細に示している。しかしながら、この試案は自身の授業実践をもとにしたものではなく、教育雑誌『教育音楽・小学版』の記述を借用し、かつ、村田の考え方を反映させたものであった。また、歌唱だけでなく器楽に関する学習にも言及しているものであった。なお、その後、この試案の有効性を検証したような研究は見られない。

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築

大北（2015）は、聴取による音楽教育活動の可能性と学習者と楽譜との関わりについて考察している。内容としては、子供の実態や興味関心に沿った聴取による音取りを用いた具体的な学習活動を提案し、これを用いた自身の授業実践を報告している。この実践の対象としたのは中学生であり、学習は歌唱ではなく器楽であった。なお、この学習では旋律と旋律をつなぐ移行部の創作も含んでいる。実践は詳細に報告されているが、大北（2015）も村田（1994）と同じく、科学的な検証を行った研究ではなかった。

一方、「はじめに」でも触れた教育雑誌『教育音楽・小学版』では、音取りに関する記事が散見される。その多くは、本研究の目的とする「聴取による音取りのプロセス」を示すようなものではなく、小学校音楽科の授業の歌唱活動での音取りに関する教師の悩みに実践者や研究者が回答するなどの記事が多い。これらの記事は、本研究で扱うような検証結果をもとにした内容ではないが、構築するプロセスに示唆を与えるものとする。そのため、教育雑誌の記事、あるいは関連する研究の記述などについては、2.4で述べる特徴と、3.で「プロセス」を構築する際に、この手順に応じて参照する。しかし、『教育音楽・小学版』に掲載されている記事のうち、北條（2017）は、厳密には「新しい歌の旋律を覚える」ためのものではないが、他の記事に比べてプロセスについて言及しているため、ここで紹介したい。

北條（2017）は、音取りがうまくいかない場合の解決法として、1フレーズを言葉に合わせて区切って練習する方法を挙げている。この方法については、例として《風の道しるべ》（長井里佳作詞／桜田直子作曲）の「うつむいてあるいた どこまでもながいさかみち」という歌詞によって歌う1フレーズを示し説明している。具体的には、このフレーズを①「うつむいて」②「あるいた」③「どこまでも」④「ながい」⑤「さかみち」のように言葉ごとに短く区切り、「①だけを数回→②だけを数回歌う→①と②をつなげて数回歌う、とフレーズの前半が完成する」としている。次に「③だけ数回歌う→④だけ数回歌う→⑤だけ数回歌う→③～⑤をつなげ

て数回歌う、とフレーズの後半が完成する」としている。最後に「①～⑤をつなげて歌うと1フレーズが完成する」としている。その上で、まだ音やリズムが不明瞭で怪しい箇所がある場合には、その部分だけを取り出して、ゲーム感覚⁴⁾で覚えると良いとしている。北條(2017:41)は、「音取りはとても飽きやすい時間ですが、このように細かく区切って小さな成功体験を重ねたり、ゲーム感覚でチェックしたりすることで、達成感を感じられる時間変わっていきます」と述べている。この例として挙げられているこの楽曲は、2部合唱であることから小学校であっても中学年から高学年を対象にしたものと考えられるため、本研究の対象とする低学年の聴取による音取りではない。また、これは1フレーズを短く区切ることを例とした、音取りがうまくいかない時の「歌う」ことを中心とする解決法であるため、本研究の目的である新しい歌の旋律を覚える際のプロセスではないが、スモールステップなどの工夫は本研究に示唆を与えるものと言えるだろう。

以上を踏まえると、村田(1994)と大北(2015)は、聴取による音取りの「プロセス」を示したという点において、興味深い研究と言える。しかし、その有効性を示す科学的な検証には至っておらず、かつ、行われた授業実践は、本研究の対象とする低学年の時期からの歌唱活動を対象とするものではなかった。北條(2017:40)は「音取りがうまくいかないとき」という見出しの記事において、音取りにおける子供たちの「飽き」を指摘した上で、スモールステップの工夫などを挙げていた。このように飽きてしまうことが想定される音取りだからこそ構築するプロセスは、北條(2017:41)も述べているように、子供たちが小さな成功体験を重ね、子供たち自身が「歌うことができるようになった」「歌うことが楽しい、好き」と感じられる、すなわち、「歌う意欲」の育成にもつながる方法でなければならない。しかしながら、北條(2017)も村田(1994)と大北(2015)と同じく、低学年を対象としたものではなかった。したがって、改めて授業実践から得られた科学的な検証結果をもとに、低学年の時期から実践で

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築き、かつ、「歌う意欲」の育成につながる、子供たちの歌声を斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」を構築する必要性が確認できたと考える。

2. 2つの授業実践の成果と構築するプロセスとの関連性、およびプロセスの特徴とする「聴覚と視覚の使い分け」の効果に関する考察

本章では、「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」を構築するためのデータとする、2つの授業実践の成果を時系列を追って確認し⁵⁾、これらの成果と構築するプロセスとの関連性、および有効性について考察を行う。さらに、2つの授業実践に取り入れた、構築するプロセスの特徴とする「聴覚と視覚の使い分け」の効果について考察を行う。

2.1 子供たちの歌う意欲と歌唱技能を観点とした段階的な歌唱指導の検証の成果

奥田（2016c）は、奥田（2015）が低学年を対象に「どなり声による歌唱」の解消法として提案した「適切な声量での地声による歌唱」と、同じく低学年を対象に奥田（2016a）が提案した「楽曲の気分に合う柔らかい歌声による歌唱」が、中学年を見据えた段階的な歌唱指導に成り得るかを明らかにすることを目的とした研究であった。そのために、筆者が行った3年間の授業実践から得たデータを用いて、子供たちの「歌う意欲」と、「歌唱技能」を観点とする検証を行った。

2つの観点のうち、子供たちの「歌う意欲」については、3年間の授業実践を終えた子供たちを対象に、「歌うことは好きですか？」（回答は、①好き②普通③あまり好きではない、のうち、1つを選択）、「4年生になって、もっともっと歌が上手になりたいと思いますか？」（回答は、①思う②思わない、のうち、1つを選択）という設問を設定した。このアンケー

ト結果をもとに、イエツの補正をしたカイ2乗検定を行った結果、p値はこの研究で有意水準とした0.01を下回ったので、設問Aと設問Bの関連性は有意であると言える、とした。

「歌唱技能」については、第1～3学年、それぞれの学年末に演奏した歌唱曲の音声データ（第1学年および第2学年は1曲ずつ、第3学年は2曲、計4曲、これらの楽曲のうち、第3学年の《変わらないもの》（山崎朋子 作詞・作曲）以外は斉唱）を用いて、小学校教員3名（音楽専科1名、学級担任2名）に「歌声」「声量」「ピッチ」「歌唱力」を評定項目として、5段階（5：適切、4：ほぼ適切、3：どちらともいえない、2：やや適切でない、1：適切でない）の評価基準を設定し、評価をしてもらった。この評定結果をもとに、比較値（基準）を3点とし、この基準点に比べ、評定結果の平均点が高いといえるかを母平均の検定（t検定）を用いて検定した。検定の結果、全ての評定項目のp値はこの研究で有意水準とした0.05を下回ったので、全ての評価結果は有意に高いと言える、とした。

したがって、この3年間の授業実践は、子供たちの歌唱に対する意欲を削ぐことなく、段階的に各学年相応の歌唱技能を習得できる歌唱指導であったと結論づけた。

2.2 歌唱の際のピッチを観点とした音声分析的アプローチの成果

奥田（2016b）は、奥田（2015）が提案した、適切な声量での地声による歌唱の有効性を示すために、〈地声発声〉の音響的特徴を科学的に明らかにした山内（2007）のレビューを行うことにより、〈地声発声〉と〈怒鳴り声〉の音響的特徴を踏まえた上で、歌唱の際のピッチを観点とした仮説を立てた。そして、低学年の適切な声量での地声による歌唱と、どなり声による歌唱の2つの音声データを基に音声分析の手法を用いて検証を行った。この研究では、第1学年の時に筆者が「適切な声量での地声による歌唱」へ導くよう授業実践を行った第2学年の児童を対象にした。対象とした児童から、3人1組のグループを3グループ（Aグループ女子2名

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築

男子1名、Bグループ女子2名男子1名、Cグループ女子3名)作り、それぞれのグループに、「適切な声量での地声による歌唱」と「どなり声による歌唱」の2つの歌唱で、授業実践で扱った小学校1年生の教科書教材である《げんこつやまの たぬきさん》(わらべうた)をア・カペラで歌唱させた。これらを音声データとし、「ピッチ」を観点とした音声分析を行った。その結果、「ピッチ」と「声量」の関係性について、次に挙げる4つのことが明らかとなった(奥田2016b: 92より引用)

- ①小学校低学年の子どもが3人で、適切な声量での地声による歌唱と過度の声量である、どなり声による歌唱の2つの地声による歌唱をした場合、適切な声量での地声による歌唱のピッチは楽曲の構成音とおおよそ合うため斉唱として成立するが、どなり声による歌唱のピッチは楽曲の構成音から外れるため斉唱にはならない。
- ②どなり声による歌唱では、楽曲の構成音とは関係なく、総じてピッチが高くなる傾向にある。
- ③小学校低学年の子どもに、適切な声量での地声による歌唱を指導した場合、歌唱の際に自分で歌声の大きさを適切な声量にコントロールできるようになる。
- ④適切な声量での地声による歌唱は、奥田(2015)がこの提案とともに挙げた3つの条件のうちの1つ「①『聴く』ことができる歌唱活動」と成り得る。

以上の結果と、山内(2007)が明らかにした〈地声発声〉の音響的特徴を根拠として、「適切な声量での地声による歌唱」へと導く歌唱指導は、低学年のどなり声の解消法として有効と結論づけた。

2.3 2つの研究結果と構築するプロセスとの関連性に関する考察

「はじめに」で確認したように、聴取による音取りは、低学年から実践できる必要がある。奥田(2016c)で検証の観点とした2つのうち、「歌う意欲」の結果については、第1学年から3年間行った授業実践から得られたものであった。そのため、この授業実践で用いた「聴取による音取り」は、低学年から実践できる方法として有効と考える。

「歌唱技能」については、聴取による音取りに最も関連する評定項目は「ピッチ」と言える。緒方(2005)は、児童に求められる正確な音高(ピッチ)で歌唱できるスキルを、歌唱活動の形態や状況によって変わる難易度に応じて、水準を表1のように示している。

表1 児童に求められる正確な音高(ピッチ)で歌唱できるスキルの水準
(緒方2005:97を引用)

水準1：補助的に聞こえてくる旋律に、自らの声を合わせて正確な音高で歌唱できる。 斉唱時、教師の伴奏がその旋律を補助的に奏でている(あるいは、教師がともにその旋律を歌っている)場合に必要。
水準2：補助は無く、伴奏や他声部の歌声も聞いているが、覚えやすく把握しやすい旋律を正確な音高で歌唱できる。 斉唱時、教師の伴奏には歌うべき旋律は含まれていない無補助の(あるいは教師が指揮や伴奏に専念している、または無伴奏の)場合に必要。 また合唱時、上声部担当の場合に必要。
水準3：補助も無く、伴奏や主旋律の声部の声を聞きながら、覚えにくく把握しにくい旋律を正確な音高で歌唱できる。 合唱時、下声部担当の場合に必要。

奥田(2016c)が「歌唱技能」の評定で用いた音声データの伴奏は、いわゆるオーケストラ伴奏の音源やピアノで演奏した本伴奏であった。すなわち、歌の旋律を意図して補助的に奏でる伴奏ではなかった。音声データのうち、3曲は本研究の目指す斉唱による歌唱であったことを踏まえると、奥田(2016c)の第1学年の授業実践の成果とした子供たちの斉唱の

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築スキルの水準は、緒方(2005)が示す水準のうち、水準2であると言える。また、第2～3学年も水準2を保ちつつ、輪唱やパートナーソングなどに取り組み、第3学年では2部合唱で《変わらないもの》を歌唱できたことから、水準3まで高められる授業実践であったと考えることができる。さらに奥田(2016b)も、ア・カベラによる斉唱を音声データとして扱って音声分析を行い、「適切な声量での地声による歌唱」は「ピッチ」を観点に有効であったことから、奥田(2016c)と同じく水準2であったと言える。奥田(2016c)で行ったアンケートでは、授業実践が子供たちの歌唱に対する意欲を削ぐものでなかったかを検証したが、「歌うことが好き」、また「歌がもっと上手になりたい」という回答が多かったことから、「歌う意欲」を育成できていたとも言える。したがって、2つの授業実践は、「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」を構築するためのデータとして、有効であると考えられる。

2.4 2つの授業実践の聴取による音取りに組み込んだ「目を閉じる」の効果に関する考察

これまで挙げた2つの授業実践で行った聴取による音取りの手順については、基本的に3.においてプロセスとして構築する際に示す手順に沿って行った。それらの手順のうち、「目を閉じる」については、2つの授業実践、および構築するプロセスの特徴であるため、これによって期待される効果について、大きく「聴覚と視覚の使い分け」と「静かな環境を作る」の2つに分けて考察を行う。

2.4.1 「聴覚と視覚の使い分け」に関する効果について

「目を閉じる」ことで期待される効果として、聴覚と視覚を使い分けることにより、これらの相互作用における優位さを活用することを挙げることができる。音楽記憶について木村(2004:93)は「音楽に関する視覚

的信息、聴覚的信息、また演奏に関する精神運動感覺的信息などが、個別にあるいは複雑に絡み合いながら1つのまとまった音楽行動を形成するために機能している。」としている。とりわけ、目を開けて歌の旋律を覚える際には、音を聴く聴覚と、楽譜を見ることなどの視覚を併用すると言える⁶⁾。これら2つの感覚間の相互作用については、中村・戸澤(2017: 22)は心理学の視点から「一般的には空間に関わる事象には視覚が他の感覚よりも優位に、時間的な事象には聴覚が他の感覚よりも優位になることが多い」と述べている。さらに、視覚刺激と聴覚刺激を同時に提示する際には、観察者は聴覚刺激に気付かなかつたとされている(前掲書: 23)。このことから、「何かを見ながら」新しい歌の旋律を聴いて覚えた場合、聴覚から得られる情報よりも、視覚から得られる情報が優位になると言える。そのため、聴取によって音取りをする前に、目を閉じることにより、五感のうち、「聴いて覚える」ために最も重要な聴覚に意識を集中できるという効果が期待できる。次に、聴覚で記憶した旋律と、視覚による情報を合わせていくことで、前述したように「個別〔聴覚〕にあるいは複雑〔聴覚と視覚〕に絡み合いながら1つのまとまった音楽行動を形成する」(木村2004: 93、〔 〕内は筆者による加筆)とされていること、また、低学年では、いくつものことを同時に要求しない方が良いとされているため(蓮沼2004: 68⁷⁾)、聴覚と視覚の相互作用における優位さを踏まえて、これらを使い分けることは効果的と言える。

2.4.2 「静かな環境を作る」効果について

細田(1993: 21-22)は保育現場の指導者と教育実習を終えた学生から得られたアンケート結果をもとに、子供が歌う時に「どなる」理由の1つとして、環境そのものが騒がしいことを挙げている。その上で、子供にどなり声で歌わせない指導法の1つとして、「一日の生活の中で、静かに耳を澄ますことの出来る時を積極的に作り、聴くことのできる耳を育てる」、すなわち、子供の聴く耳を育てる環境の重要性を主張している。こ

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築の研究は保育現場での歌唱活動に関する考察ではあるが、聴取による音取りを行うために、静かな環境を作ることは音を覚えるためにも、「どなり声による歌唱」を解消するためにも有効な方法と言える。また、音声と聴覚の基本問題に言及した大串（2014：85）が、「静かな場所で聴き取れていた音が、騒音環境では聴き取れなくなる⁸⁾」と述べていることから、聴取による音取りをする際は、話し声や雑音が極力、聞こえない静かな環境が望ましいと考える。

このような環境を作るために効果的な方法として、「目を閉じる」を挙げることができるだろう。なぜならば、2.で示した2つの授業実践において、子供たちの目を閉じさせた際に、子供たちが静かになり、そのまま聴取による音取りを行うことができたことを確認したからである。つまり、静かにするための声かけをしなくても、目を閉じるという簡易な方法で望ましいとされる静かな環境を作れることが示唆されたと言える。

アマチュア・バンドをケース・スタディとして新曲習得の過程を観察、記録し、「聴く」ことに関する分析を行った杉江（2006：85）も、「このケース・スタディの結果から、『聴取によって音楽をとらえる』学習方法を学校音楽教育に効果的に取り入れるためのポイントと仮説的に引き出すならば」とした上で、ポイントの1つとして「（1）モデル演奏を聴かせるときには、漠然と聴かせるのではなく、その目的を明確にする。雰囲気をつかむために聴くのか、テンポや拍の流れをつかむのか、音の構成や音色を聴くのかなどを明確に生徒に意識させ、集中して聴かせる」と述べている。聴取による音取りでまず目的とすることは、新しい歌の旋律を覚えることである。そのために、聴覚だけに意識を集中して聴くことができるよう、目を閉じることで静かな環境を作ることは効果的と言える。しかしながら、目を閉じることで静かな環境を作れることに関しては、稿を改めて検証を行う必要があると考える。なお、1.2で先行研究を検討したことから分かるように、現状において、我が国の低学年の音楽科の授業内で目を閉じて音取りを行うことに言及する研究は見られない。

3. 低学年の時期から実践できる、「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築と解説

本章では1.と2.を踏まえて、本研究の目的である、「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」を構築する。これは、2.で挙げた2つの授業実践で共通して用いた聴取による音取りの手順を、「プロセス」として構築したものである。それぞれの手順のねらいなどについては、必要に応じて教育雑誌の記事の記述などを交えながら解説する。さらに手順の中に挙げる1フレーズの長さや拡大する歌詞を例示する。

3.1 「聴取による音取りのプロセス」の構築

2.の授業実践で行った手順をもとに構築した、「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」を表2に示す。なお、歌唱の学習において、当然ながら表現を伴うことは必須であるが、1.2でも確認したように、本研究で構築するプロセスは新しい歌の旋律を覚えることに特化したものであるため、表2の子供たちの活動内容において、表現や好みに関するものは除いている。

以下、表2の手順に則して、それぞれのねらいなどの説明と2.で行った工夫について、1.2で検討した先行研究や、音取りに関する教育雑誌の記事、文献などを参照しながら記す。

①は、楽曲全体を把握する一般的な活動である。この時の範唱は、基本的にCDなどを用いる。CDなど既存の音源がない場合などは、指導者が範唱を行う。楽曲が教科書教材であるならば、適宜、教科書を見ながら聴かせる。

②について、例えば第1学年の場合には、まだ文字を十分に読めない子供がいることも想定される。そのため、おおよそ文節を基準に、1フレーズごとに指導者が歌詞を読み、これを子供たちに数回、反復させる。1フ

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築

表2 低学年の時期から実践できる「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」

手順	子供たちの活動内容
①	楽曲全体を把握するために、範唱を聴く。
②	教科書や黒板に示す拡大印刷などで用意した歌詞を見ながら、歌詞を1フレーズずつ区切って朗読する。
③	全員、目を閉じる。そして目を閉じたまま、楽曲の1フレーズ(以下、「フレーズ α 」)の範唱を3回聴く。この際、発音にも気を付ける。
④	全員、目を開ける。そして、黒板に示す拡大印刷などで用意した歌詞を見ながら、③で聞かせた範囲の範唱を聴く。この際、必要に応じて指導者がピッチや音程を示す手を上下に動かし、この手の動きを見ながら範唱を聴く。
⑤	拡大した歌詞を見ながら、③の範囲を範唱とともに「小さい声」で数回歌う。
⑥	続きの1フレーズ(以下、「フレーズ β 」)を覚えるために、③～⑤を行う。
⑦	拡大した歌詞を見ながら、フレーズ α とフレーズ β をつなげた範唱を2回聴く。
⑧	拡大した歌詞を見ながら、フレーズ α とフレーズ β をつなげ、「小さい声」で数回模唱する。
⑨	歌の旋律を覚えることを念頭に、楽曲のフレーズの数に応じて残るフレーズを覚えるために、③～⑧に準じた活動を行う。
⑩	拡大した歌詞を見ながら、①と同様に範唱を聴く。この際、声は出さず、範唱に合わせて口を動かす。
⑪	拡大した歌詞を見ながら、楽曲全体を範唱に合わせて「小さい声」で模唱する。
⑫	おおよそ覚えられたら、拡大した歌詞を見ながら、楽曲全体を範唱に合わせて、ちょうど良い大きさの声で歌う。

フレーズの長さの目安については、続く③にも関連させて、後述する3.2で例を示す。

筆者はこの際、子供たちの歌声が「どなり声」にならないように普通に話す声の大きさで、かつ、明瞭な発音を目指して口を動かすことを指示していた。なお、「口を大きく開けて」という指示は行っていない⁹⁾。

③の「目を閉じる」については、2.4で詳述した通りである。「3回聴

く」とした理由は、1回聴いただけで全員がフレーズを覚えることは難しいと考えられるからである。そのため、ここでは筆者の授業実践で目安とした3回と示したが、実際には子供たちの実態や歌の旋律などの難易度に応じて、回数を工夫した。このような繰り返し聴くことの重要性については、長岡（2015：23）も「音楽の基本は演奏するよりもまず聴くことだと私は思っています。歌えないところがあったらまず『聴く』。歌って練習するのではなく、何度も何度も聴くことが大事ですね。『自分の声を半分にしてみよう』と言うと、ぐっと聴けるようになります。すぐにはわからなくてもだんだんわかってきます」と述べている。なお、この記述に見られる歌唱時に自分の声を半分にさせる声かけは、後述する⑤に類似するものと言える。また、木村（2004：92-93）は「記憶の構造は情報が処理される過程によって、1）感覚記憶sensory memory、2）短期記憶short-term memory、3）長期記憶long-term memoryという3段階のシステムに大別して考えることができる」とし、1）～3）の段階を経て記憶されるとしている。そして、「短期記憶に入った情報は、そのまま放置しているとすぐに忘却されてしまう」とされていることから、前述したような状況を鑑みて、数回聴かせることは効果的と言える。

子供たちに一度に覚えさせる歌の旋律の長さについて、1.2で挙げた北條（2017）は、1フレーズを言葉ごとに区切っていた。これは音取りがうまくいかない時の対処法としては有効であると考えられる。しかしながら、村尾（2004b：93）が「個々の音だけを取り出して練習しても効果はうすい。部分練習や導入の段階であっても意味をもったパターンのレベルで練習の方が覚えやすく、練習効果も高いのである。（中略）言葉としての意味を伴う歌の場合には、最初からフレーズ・レベルのまとまりを復唱して覚えることが多い。ただし、フレーズ自体もまた意味をもった集まりである」と述べているように、まず、初段階として新しい歌の旋律を覚えることを念頭に置くと、言葉ごとに区切るのとは一回歌う長さとしては短すぎる場合がある。そのため、「はじめに」でも挙げた一般の方法（村

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築

尾2004a：87)をもとに、②で朗読した1フレーズの長さを基準とした。音高再生能力の要因と音数の要因における交互作用に関する実験を行った四童子(2011：413)も、この実験結果から「音高系列の長さが長くなるほど、音高再生能力による成績に差が生じる」と述べている。また、木村(2004：93)が「チャンクchunkの方略を利用し、郡化groupingの仕方によってはチャンクあたりの情報量を増加させることによって、その容量を拡張することができる。(中略)情報処理のプロセスは、その個人が音楽的出来事に関して所持しているスキーマschema¹⁰⁾の質に依存しているということである」と述べていることから、子供たちの実態や学習の進捗状況に応じて、指導者が③で子供たちが覚えられる歌の旋律の長さを見極める必要があると言える。

この際、筆者は2つの授業実践において、筆者のア・カペラ、あるいは鍵盤楽器による旋律奏を伴う筆者の歌唱を範唱とした。さらに手拍子などで拍を刻んだ。ア・カペラで範唱を行った場合は、机間を歩きながら行った。また、旋律奏を伴った場合、電子鍵盤楽器の音色は「リードオルガン」などのオルガンの音色を選択した。この理由は、単音、またはフレーズを聴取する場合、ピアノの音色よりも肉声の方がピッチを弁別しやすく、また再生しやすいとされているからである(三村ほか2008：97¹¹⁾)。また、足立(2013：24)が「〔斉唱において〕音を合わせる耳を育てるためには、いつもピアノやCDの伴奏に合わせて歌うのではなく、旋律を楽器(できればオルガンなど、音が持続する楽器)と一緒に弾きながら歌」(〔 〕内と下線は筆者による加筆)う、と述べていることと同じ効果が期待できる。

④は2.4.1で述べたことを踏まえ、視覚を活用する。歌詞を確認すること、難易度に応じて音程の幅やピッチの高低を示す必要がある場合には、音程やピッチに応じて手を上下させるなどをして聴かせることで注意を促す(丸山2015：24など)(以下、「視覚的に注意を促す」)。③も合わせて、歌う前に繰り返し範唱を「聴く」ことで、続く⑤で「何を」聴きながら歌うのかを明確にさせることをねらいとした。拡大する歌詞の作成例

については、②③の例とともに3.2で示す。

⑤は範唱を聴きながら模唱することをねらいとし、「まずは小さい声で」などの声かけをして歌わせる。この方法により、「互いの歌声や伴奏を聴いて、声を合わせて歌う技能」を習得することにつながると考えられる(文部科学省2018b:31)。これは「はじめに」でも挙げた奥田(2015:13-14)が分類した「1.2.2 “聴くことを重視した指導”について」のうち、蓮沼(2005)が挙げる「元気に精一杯歌うことにより、音程が外れてしまうこと、また、自分の声が聴けなくなっていることと同様にピアノの音を聴きながら歌うことができなくなることを問題点にしている。つまり彼〔蓮沼〕は聴くべき対象を、自分の声、周りの声、伴奏の音としていると考えられる。そしてこの指導により、歌声が揃ってきたら、次第に声量を上げていくとしている」(奥田2015:13-14、〔 〕内は筆者による加筆)の初段階にあたる活動と言える。また、「はじめに」で述べたように、この方法は低学年の「どなり声による歌唱」を解消することを目的としたものであったことを踏まえると、これを含む構築したプロセスは、「どなり声による歌唱」を解消する方法の1つにも成り得ることが確認できたと言ってよい。なお、對馬(2013:25)と高橋(2017:30)も同様の方法を挙げている。

⑥を行う際は、③から⑤に準じた。すなわち、歌う際は聴くことを重視し、まだ小さい声で歌わせることに留意する。また、必要に応じて、④と同様に視覚的に注意を促す。

⑦は、フレーズ α と β をおおよそ歌えるようになったとしても、フレーズ α の最後の音と β の最初の音の音程を接続するには至っていないため、それぞれを接続することをねらいとしている。接続する箇所の音程が難しい場合は、④⑥と同様に視覚的に注意を促す。

⑧は⑤に、⑨は③～⑧に準じる。

⑩は、覚えさせた歌の旋律をもとに、①のように改めて楽曲全体を把握することをねらいとしている。範唱を聴く際に声は出さず、範唱に合わせ

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築

て口を動かす、すなわち、範唱を聴きながら「口パク」を行う目的は、指導者が子供たちの口の動きを見ることで子供たちのおおよその進捗状況を視覚的に把握できることと、子供たちに歌う際の旋律、あるいは歌声を想起させること、また子供たちにこれまでのプロセスの中で覚えた歌の旋律を確認させることである。長岡（2013：25）は合唱団のシニアクラス（小学校4年生から高校2年生）のユニゾン（斉唱）の練習の中で、「まずは全員でさうらが、この曲に取りかかって日の浅いビギナー勢や、自信のないメンバーは、楽譜を追いながら『口パク』で聴くだけ。無闇に不確かな音を出さず、確実な音を聴くことに集中する」という口パクの活用例を挙げている。この方法は楽譜を伴う方法ではあるものの、音高再生能力の要因とリハーサル方法の要因における主効果に関する実験を行った四童子（2011：413）が、この実験結果から「正しい音高で歌えない場合には、自分の声が記憶を妨害してしまい、記憶成績を低下させてしまう」と述べていることと類似していると考えられる。この研究では、子供ではなく音楽の訓練を受けた大学生、および大学院生を対象としていたことを踏まえると、小学生を対象にした場合、その影響はより顕著であると考えられる。前述した長岡（2013）の場合は、合唱団の事例であり、かつ、シニアクラスは小学校4年生以上ということを鑑みると、「口パク」をするか否かは子供が自身の音取りに関する進捗状況を確認してある程度自分で判断するであろうと推測できる。しかし、音楽の授業で子供たちがコンプレックスを抱くエピソードの1つとして、小畑（2015：63）が「ほかの子と一列に並んで歌わされ、音楽の先生から『音程が合っていない』と指摘された」と記しているように、音楽科の授業において、特定の子供に歌唱の際に音が外れていることを指摘する、あるいはこれを理由に口パクをするよう指導者が指示することは、その子供を傷つけることにつながりかねないため、このような指示は教育現場における歌唱指導としては相応しいとは言い難い。だが、⑩の場合はそのような理由ではなく、子供たちに歌う際の旋律の再確認、あるいは歌声を想起させることを目的に全員に口

パクをさせる。したがって、特定の子供を傷つけるようなことはない。この方法は、内的聴覚¹²⁾を育てるとされているサイレント・シンギング¹³⁾に類似していると言える。永島(2015:31)は音取りの工夫の1つとして「歌い始めにCDを流しながら、唇をしっかりと動かし、口パク状態で声を出さずに歌っていきます」というサイレント・シンギングによる方法を挙げている。そして、自身の経験からこの効果について「2回目に音源に合わせて声を出すと、意外に音が取れていることがあります」(前掲書:31)と述べている。「2回目」という記述から察するに、永島(2015)の挙げている工夫は①に類似すると考えられるが、①～⑨のプロセスを経ておおよそ歌の旋律をイメージできるようになってから⑩で口パクをすることで、より一層の効果が期待できる。また、先に挙げた四童子(2011:415)が、実験結果の1つとして「再認課題全体の成績は、被験者の音高再生能力に依存し、内的にリハーサルを行ったほうが、発声を伴うリハーサルを行うよりも高い成績を示す結果となった」と述べていることもこれに類似すると言える¹⁴⁾。

①では、まだ小さい声のまま、楽曲全体を歌わせる。

②で初めて、声の大きさを変える。⑤で挙げた蓮沼(2005)の方法に類似すると言える。「はじめに」で述べたように、「声量」に関する指導法については、今後、別に検討する。

3.2 1フレーズの長さの目安と拡大する歌詞に関する例示

②と③で記した1フレーズの長さの目安と、④で記した拡大する歌詞に関して、小学校第1学年共通教材の1つである、わらべうた《ひらいたひらいた》(【譜例1】、および図1)を例にして示す。

譜例1に記したアルファベットが③で子供たちに覚えさせる歌の旋律の長さの例を示しており、②で記したようにその範囲は基本的に文節を基準にしている。《ひらいた ひらいた》の歌詞は、例えばAが問いかけ、Bがその答えのように文節により会話調¹⁵⁾になっているため、これを基準と

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築

ひらいた ひらいた なんのはなが ひらいた れんげのはなが ひらいた

ひらいたとおもったら いつのまにか つーぼんだ

A B C D-1 D-2

【譜例1】《ひらいた ひらいた》の1番の旋律譜（筆者が作成）

した。D-1とD-2について、D-2は第1学年にとっては拍の数え方が難しいと考えられるため、1つの文節であるDを2つに分けるという配慮をしている。

譜例1と図1に共通する事項として、下線(____)は16分音符、あるいはこれに相当する音価であることを示している。

♪ひらいた ひらいた

ひらいた ひらいた・ なんのはなが ひらいた・ れんげのはなが ひらいた・

ひらいたとおもったら いつのまにか つーうぼ ~んだ●

図1 《ひらいた ひらいた》の1番の拡大する歌詞の作成例（筆者が作成）

図1の歌詞（平仮名）に○を付してあるのは、その音が一点口であること、◇はこの楽曲の最高音二点ニであることを示している。さらに、視覚的に子供が音価を捉えやすいように、平仮名一文字が8分音符、これに「-」を付けた<ひ->、<つ->、<だ->は4分音符、同じく「~」を付けた<ぼ~>は付点4分音符、「・」は8分休符、「●」は4分休符の音価を示すように、また、は、拍数などに注意を促すために記している。これら子供たちに具体的に説明をするわけではないが、2.4.1で述べたように聴覚よりも視覚が優位になる手順において、単純に歌詞を

示すよりも効果的と考えられる。

なお、紙幅の都合により、具体的な実践例について示すことについては稿を改めたい。

結論と今後の展望

本研究では、低学年から行った2つの授業実践より得られた実践報告と検証結果をもとに、「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」を構築することを目的とした。そのために、まず、学習指導要領などを検討することで教育現場における聴取による音取りの位置づけを確認し、本研究でのこれの定義を明確にした。次にデータのもととなる2つの授業実践の成果を確認した上で、これらの研究で観点とした「ピッチ」と「歌う意欲」の検証結果と構築するプロセスとの関連性について考察を行った。そして、2つの授業実践で「どなり声の歌唱」を解消し斉唱へと導くために行った聴取による音取りは、低学年の時期から実践できる方法として有効とした。そして、2つの授業実践で行った聴取による音取りの特徴である「聴覚と視覚の使い分け」と「静かな環境を作る」効果について考察を行った。最後に、「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」を構築し、それぞれのねらいなどについて、教育雑誌の特集記事などを交えながら解説した。

声を合わせて歌う「技能」を習得するために、「どなり声による歌唱」を解消しつつ、「聴く」ことを重視しながら斉唱に至る聴取による音取りを長期的に行うことは、3.1で挙げた長岡（2013：23）が自身の合唱団での指導経験から、何度も「聴く」ことにより「すぐにはわからなくてもだんだんわかってきます」と述べていることから分かるように、子供たちの音感育成につながるものと言える。また、聴取による音取りを含む聴唱が、正しい音程やリズムなどに対する感覚を身に付けることを目指す「技能」として位置づけられている。これらを踏まえると、本研究におい

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築で、低学年から行った授業実践から得られた科学的な検証結果をもって構築した、聴覚と視覚を使い分ける視点を取り入れた「聴取による音取りプロセス」は、「どなり声による歌唱」を解消しつつ、「声を合わせて歌う」と「聴唱」の「技能」を習得するための1つのモデルに成り得る、と結論づける。

今後の課題としては、以下の3つを挙げることができる。1つめは、本研究でデータのもととした奥田（2016b）について、その後、2年間実践を継続しているが、これについて実践報告などをするに至っていない。そのため、この実践報告を行うとともに、「歌う意欲」などの検証を行う必要があると考える。2つめは、行った2つの実践から「目を閉じる」ことで、子供たちが音を静かに聴ける環境を作ることができる可能性を示唆したが、本研究ではこれに関する検証には至っていない。そのため、この可能性について低学年を事例とする検証を行いたいと考えている。3つめは、紙幅の都合により、構築したプロセスの具体的な実践例と応用例を記すことができなかった。そのため、これらの例についても示すことを課題としたい。

【註】

- 1) 『解説 音楽編』では、暗唱のことを「覚えて歌うこと」としている。(文部科学省2018b:33)
- 2) 範唱とは、お手本となる歌唱を指す。『解説 音楽編』では、範唱について「教師や児童による演奏をはじめ、音源や映像等の視聴覚教材の利用、専門家による演奏などが考えられる。」としている。(文部科学省2018b:33)
- 3) 『解説 音楽編』(文部科学省2018b:54)の「第3章 第1節(第1学年及び第2学年の目標と内容) 3(内容の取扱い)(1)」において、「低学年で取り上げる主な歌唱教材は、イの共通教材を含めて、斉唱及び輪唱で歌う曲が対象となる。」と記されている。
- 4) 北条(2017:40)はゲーム感覚で行うチェックとして、周りの人と同じ音を出せるようにする、すなわち、「聴く力」と「聴いた音を声にする力」を育成するための「音の伝言ゲーム」を挙げている。具体的な内容については北条(2017:40)を参照されたい。
- 5) 奥田(2016c)は奥田(2016b)より後に発行されているが、奥田(2016c)で対象とした子供たちは奥田(2016b)で対象とした子供たちよりも上の学年であった。そのため、時系列を追って奥田(2016c)から記すこととした。

- 6) 楽曲を聴いて、例えば「この曲が好き」などと感じることは、演奏に関する精神運動感覚的情報と言えると考えられるが、3.1で表現や楽曲の好みについては除外しているため、この記述においても除外した。
- 7) 蓮沼（2004：67）は教科書教材《しろくまのじえんか》（平井多美子日本語詞／ケンウォール作曲）の活動をもとに、「まだ習熟していないこと（プレッシャー）を、小さい子（低学年）には、いくつも同時に要求しない方が良いのです。（中略）歌詞、歌う、音を聴く、動作、これらを始めから同時にさせることは難しいことです。」と述べている。
- 8) 大串（2014：85）は、これを「マスキング（masking）」と説明している。
- 9) 歌唱時におけるこの声かけについて、志民（2020：54-55）は「よく耳にする『口を大きく開けて』という指導は、発声面でも口の開けすぎが頭部共鳴を損ねるばかりか、顎関節症を引き起こすかもしれないので、容易に口にすべきではない。口の全面を開けることよりも、口の中や喉を開くことが重要である」と警鐘を鳴らしている。
- 10) スキーマについて、木村（2004：93）は「人間の認知活動において構造化、体制化された知識や処理の枠組みの基本単位のこと」と説明している。
- 11) 三村ほか（2008）が行ったピッチマッチング能力の発達の様相を明らかにする調査では、幼稚園4歳児から小学校3年生までの子供たちを対象としており、この調査で明らかになったことの1つとして、「学年が上がって、ピアノ音の音高を正しく弁別し、再生することは難しいことが分かる」（三村ほか2008：97）を挙げている。
- 12) 内的聴覚について、伊藤ほか（2012：79）は「視覚的に捉えた音符を頭の中で再生する能力、あるいは聴覚的に捉えた音の音高を認識する能力のことを指す」と説明している。
- 13) サイレント・シンギングについて、山下（2016：35）は「声を出さずに歌うということだけど、これはリトミックやコダーイ・メソッドで内的聴覚を育てるために取り入れている方法（中略）心の中で歌うことが、かえってその音を強く意識させる」と説明している。
- 14) 四童子（2011：410）は、リハーサルを「ある情報を記憶するときに、その情報を心の中で何度もつぶやくこと」としていることから、これらは類似しているものと言える。
- 15) このような、問いかけて答える仕組みを、『音楽』、および『音楽 解説編』では、「共通事項」の音楽を形作っている要素のうち、「イ 音楽の仕組み」に含まれる「呼びかけとこたえ」としている。『音楽 解説編』では、これのことを「ある音やフレーズ、旋律に対して、一方の音やフレーズ、旋律がこたえるという、呼応する関係にあるものを示している。呼びかけとこたえについての学習では、ある呼びかけに対して模倣でこたえるもの、ある呼びかけに対して性格の異なった音やフレーズまたは旋律で答えるもの、短く合いの手を入れるもの、一人が呼びかけてそれに大勢がこたえるものなどを扱うことが考えられる。」（文部科学省2018b：137）と示している。なお、『ひらいた ひらいた』の場合は、「ある呼びかけに対して性格の異なった音やフレーズまたは旋律で答えるもの」に該当すると言える。

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築

【引用・参考文献】

- 足立教 (2013) 「特集 合唱ことはじめ歌から合唱へ こうやればうまくいく！合唱導入のアイデア 斉唱から合唱へ～指導のポイント 足立先生のアドバイス」『教育音楽・小学版』2013年10月号、音楽之友社、p.24.
- 伊藤ほか (2012) 「聴唱力に着目した音楽科学力の評価に関する調査研究－小学校音楽科教育における学力保証の視点から」『音楽教育実践ジャーナル』vol.10 no.1、日本音楽教育学会、pp.78-89.
- 大北沙織 (2015) 「楽譜と『音取り』に関する一考察－オルタナティブスクールでの実践をもとに」『関西楽理研究』XXII、関西楽理研究会、pp.124-136.
- 大串健吾 (2014) 「声とは音はひとの脳と心はどう響くのか－音声と聴覚の基本問題」『癒しの環境』Vol.18 No2, Vol.19 No.1合併号、癒しの環境研究会、pp.83-87.
- 緒方満 (2005) 「小学校音楽家における『正確な音高で歌唱できるスキル』の育成に関する一考察－『音高はずれ』問題克服の重要性再確認と、本スキルに関する児童たちの実態－」『音楽文化教育学研究紀要』XVII、広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育講座、pp.95-102.
- 奥田順也 (2015) 「小学校低学年の歌唱指導における『どなり声』の解消法に関する考察－実践事例に見られる傾向について－」『芸術研究6 玉川大学芸術学部研究紀要』、玉川大学芸術学部、pp.11-20.
- 奥田順也 (2016a) 「『歌唱共通教材』に着目した小学校低学年の歌唱指導についての一考察」『芸術研究7 玉川大学芸術学部研究紀要』、玉川大学芸術学部、pp.41-52.
- 奥田順也 (2016b) 「小学校低学年における『声量』を重視した地声による歌唱に関する音声分析的アプローチ-歌唱の際のピッチに着目して-」『教育実践学研究』第19号、教育実践学会、pp.77-95.
- 奥田順也 (2016c) 「小学校低学年から小学校中学年を見据えた段階的な歌唱指導に関する検証－子供たちの歌う意欲と歌唱技能を観点として－」『玉川大学 教師教育リサーチセンター年報』第6号、玉川大学教師教育リサーチセンター、pp.33-45.
- 小長野隆太 (2004) 「小学校音楽科における聴唱・視唱に関する内容の歴史的検討(1)－学習指導要領・指導書における『聴唱』に関する内容を中心に」『教育学研究紀要』第50巻、中国四国教育学会、pp.452-457.
- 小畑千尋 (2015) 『オンチは誰がつくるのか オンチ克服への第一歩』、星雲社.
- 木村次宏 (2004) 「音の記憶【音楽記憶の方略】」『日本音楽教育事典』(日本音楽教育学会編)、音楽之友社、pp.92f.
- 志民一成 (2020) 「第2章 歌唱の学習と指導 2 発声とその指導」『改訂 小学校教員養成課程用 最新初等科音楽教育法 2017年告示「小学校学習指導要領」準拠』(初等科音楽教育研究会編)、音楽之友社、pp.54f.
- 四童子薫 (2011) 「音高再生能力が旋律記憶におけるリハーサル効果に与える影響」『教育学研究紀要』第57巻、中国四国教育学会、pp.410-415.
- 杉江淑子 (2006) 「ポピュラー音楽活動者のインフォーマルな音楽学習－アマチュア・バンドのケース・スタディー」『関西楽理研究』XXIII、関西楽理研究会、pp.69-87.
- 高橋久美子 (2017) 「特集 音取り指導のお悩み解決！ Part2 音取り指導のQ&A Q7 音程がとれないまま大声で叫んでしまう低学年の子どもへの指導を教えてください

- い！ 高橋先生のアドバイス』『教育音楽・小学版』2017年7月号、音楽之友社、p.30.
- 田代和久（2017）「歌唱指導における効果的な範唱」『常葉大学教育学部紀要』第37号、常葉大学教育学部、pp.267-279.
- 對馬恵子（2013）「特集 合唱ことはじめ歌から合唱へ こうやればうまくいく！合唱導入のアイデア 斉唱から合唱へ～指導のポイント 對馬先生のアドバイス」『教育音楽・小学版』2013年10月号、音楽之友社、p.25.
- 長岡利香子（2013）「特集 “聴く耳”を育てる合唱指導 “聴く耳”はこうやって育てる！合唱指導現場レポート 長岡利香子さん（八千代少年少女合唱団指揮者）の場合」『教育音楽・小学版』2013年5月号、音楽之友社、pp.22-25.
- 長岡利香子（2015）「特集 ハモる最初の一步 Part 1 すべては『聴き合う』ことから」『教育音楽・小学版』2015年9月号、音楽之友社、pp.22-25.
- 永島和子（2015）「特集 歌唱指導のつまずき解消 Part 2 Q&Aよくあるこんな場面、どうする？ Q01音取りがいつも単調になってしまいます。工夫できることはありますか？ 永島先生のアドバイス いろいろな方法で音取りを工夫しましょう」『教育音楽・小学版』2015年1月号、音楽之友社、pp.30f.
- 中村浩・戸澤純子（2017）『テキストライブラリ 心理学のポテンシャル=2 ポテンシャル知覚心理学』サイエンス社.
- 蓮沼勇一（2004）「【連載】あなたも私もあの蓮沼勇一先生になれる！かもしれない“目から鱗”の指導記録 第3回－長野県岡谷市立長地小学校1年生の授業を通して 蓮沼勇一先生による授業の記録（その2）」（筒井雅子著）『教育音楽・小学版』2004年6月号、音楽之友社、pp.67f.
- 蓮沼勇一（2005）「【連載】あなたも私もあの蓮沼勇一先生になれる！かもしれない“目から鱗”の指導記録 第12回－長野県岡谷市立長地小学校1年生の授業を通して」（筒井雅子著）『教育音楽・小学版』2005年3月号、音楽之友社、pp.65f.
- 蓮沼勇一（2013）「連載 白ひげ先生の心に響くことばたち 歌唱指導のキーフレーズ 第2回『怒鳴り声を、きれいな歌声にしたい』時の言葉」『教育音楽・小学版』2013年5月号、音楽之友社、pp.46f.
- 北條加奈（2017）「連載 伝わる声を育てるためのアプローチ 北条メソッドで歌唱・合唱をもっと楽しく！ 第7回 音がなかなか取れない問題を解決しよう」『教育音楽・小学版』2017年10月号、音楽之友社、pp.40f.
- 細田淳子（1993）「子どもの歌唱について－どなり声に関する一考察－」『音楽教育学』第23-2号、日本音楽教育学会、pp.14-22.
- 丸山久代（2015）「特集 確実に音が取れるアイデア 先生方のアイデア教えます 丸山久代教諭が教える 子どもの気持ちに配慮した音取り指導」『教育音楽・小学版』2013年11月号、音楽之友社、pp.24f.
- 三村真弓ほか（2008）「幼・少連携の音楽カリキュラム開発の基礎的研究（I）－幼児の児童のピッチマッチング能力に着目して－」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第36号、広島大学、pp.95-100.
- 三村真弓ほか（2009）「音楽リテラシー育成のための基礎的研究（1）－階名聴唱課題における階名の認知力と音高再生能力に着目して－」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第37号、広島大学、pp.93-98.

「どなり声による歌唱」を解消して斉唱へ導くための「聴取による音取りのプロセス」の構築

- 村尾忠廣 (2004a) 「音の記憶【定義と概観】」『日本音楽教育事典』(日本音楽教育学会編)、音楽之友社、p87.
- 村尾忠廣 (2004b) 「音の記憶【音楽教育への応用】」『日本音楽教育事典』(日本音楽教育学会編)、音楽之友社、pp.93f.
- 村田千尋 (1994) 「聴唱の勧め－学校教育における聴感覚育成のための系統的指導の試み－」『北海道教育大学紀要』第一部C 教育科学編 第四十四巻 第二号、北海道教育大学、pp.215-228.
- 文部科学省 (2018a) 「第2章 各教科 第6節 音楽」『小学校学習指導要領(平成29年告示)』、東洋館出版社、pp.116-128.
- 文部科学省(2018b)『小学校学習指導要領(平成29年告示)音楽編 解説』、東洋館出版社.
- 山内雅子 (2007) 「児童発声における『地声』と『頭声』の音響的差異」『日本音楽教育学会編 音楽教育学の未来』日本音楽教育学会、音楽之友社、pp.225-237.
- 山下薫子 (2016) 「連載 今さら聞けない教育用語 File35 サイレント・シンギング」『教育音楽・小学版』2016年2月号、音楽之友社、p.35.

